

Kosinár, Julia

Typenspezifischer Umgang mit den Anforderungen des Referendariats

Lehrerbildung auf dem Prüfstand 7 (2014) 2, S. 120-137



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Kosinár, Julia: Typenspezifischer Umgang mit den Anforderungen des Referendariats - In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 7 (2014) 2, S. 120-137 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-147516

in Kooperation mit / in cooperation with:

VEP

www.vep-landau.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

**Lehrerbildung auf dem Prüfstand
Teacher Education under Review**

**7. Jahrgang 2014
2. Heft**

Verlag

Empirische Pädagogik e. V.
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 280 32180, Telefax: +49 6341 280 32166
E-Mail: info@vep-landau.de
Homepage: <http://www.vep-landau.de>

Umschlaggestaltung

Harald Baron

Druck

DIFO Bamberg

Zitiervorschlag

Kiel, E. & Weiß, S. (Hrsg.). (2014). Anforderungen, Belastungen und Ressourcen im Lehrerberuf (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 7 (2), Themenheft). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, werden vorbehalten. Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verbreitet werden.

ISSN 1867-2779

ISBN 978-3-944996-12-7

© Verlag Empirische Pädagogik, Landau 2014

Inhalt

Ewald Kiel und Sabine Weiß	
Editorial: Anforderungen, Belastungen und Ressourcen im Lehrerberuf.....	101
Originalarbeiten	
Ulrich Heimlich und Kathrin Wilfert de Icaza	
Qualität inklusiver Schulentwicklung – Erste Konsequenzen für die Lehreraus- und -weiterbildung	104
Julia Košinár	
Typenspezifischer Umgang mit den Anforderungen des Referendariats.....	120
Colin Cramer, Samuel Merk und Bärbel Wesselborg	
Psychische Erschöpfung von Lehrerinnen und Lehrern. Repräsentativer Berufsgruppenvergleich unter Kontrolle berufsspezifischer Merkmale	138
Bärbel Wesselborg, Karin Reiber, Petra Richey und Thorsten Bohl	
Untersuchung der Lehrgesundheit im Mixed-Method-Design unter Verwendung von Videografie	157
Christoph Schüle, Kris-Stephen Besa, Corinna Denger, Felix Feßler und Karl-Heinz Arnold	
Lehrerbelastung und Berufswahlmotivation: ein ressourcentheoretischer Ansatz	175
Dirk Lehr, Marcus Eckert, Kristina Baum, Hanne Thiart, Elena Heber, Matthias Berking, Bernhard Sieland und David Ebert	
Online-Trainings zur Stressbewältigung – eine neue Chance zur Gesundheitsförderung im Lehrerberuf?	190
Liste der Gutachterinnen und Gutachter	213
Impressum	215

Contents

Articles

Ulrich Heimlich and Kathrin Wilfert de Icaza Quality of inclusive school development – First consequences on teacher education.....	104
Julia Košinár Type specific handling of challenges during the second phase of teacher training.....	120
Colin Cramer, Samuel Merk and Bärbel Wesselborg Mental exhaustion of teachers. Representative comparison of occupational groups under control of profession-related variables.....	138
Bärbel Wesselborg, Karin Reiber, Petra Richey and Thorsten Bohl Investigation of teacher’s health in a mixed-methods-design study using videography.....	157
Christoph Schüle, Kris-Stephen Besa, Corinna Denger, Felix Feßler and Karl-Heinz Arnold Stress and strain in the perspective of students career choice motiva- tion: the conservation of resources theory.....	175
Dirk Lehr, Marcus Eckert, Kristina Baum, Hanne Thiart, Elena Heber, Matthias Berking, Bernhard Sieland and David Ebert Online Stress-Management-Interventions – an effective approach to foster mental health in school teachers?.....	190

Typenspezifischer Umgang mit den Anforderungen des Referendariats

Julia Košinár

Wie Studien seit den 1970er Jahren zeigen, sind viele Referendare während ihrer Ausbildung in hohem Maß beansprucht. Doch weisen die Ergebnisse auf deutliche Unterschiede ihres Erlebens hin. Die Längsschnittstudie „Professionalisierungsverläufe im Referendariat“ untersucht auf der Basis von Interviews anhand von acht Fällen, welche Unterschiede sich in der Art des Umgangs mit den phasenspezifischen Anforderungen erkennen lassen und wie sich dies auf die Beanspruchung auswirkt. Mithilfe der dokumentarischen Methode wurde eine zweidimensionale Typenbildung durchgeführt. Im Beitrag wird gezeigt, dass die Typen „Aktive Gestaltung“, „Vermeidung“ und „Anpassung“ die Anforderungen unterschiedlich deuten und lösen, sowie dass es nur Referendaren des Typs „Aktive Gestaltung“ gelingt, diese auch im Sinne ihrer Professionalisierung erfolgreich zu bearbeiten.

Schlagwörter: Anforderungsbearbeitung – Professionalisierung – Referendariat – Typenbildung

1 Einleitung

Ausgelöst durch die hohen Frühpensionierungs- und Berufsunfähigkeitszahlen unter Lehrkräften erreichte die Debatte um die starke Belastung von Lehrern ihren ersten Höhepunkt in den 1990er Jahren. Nach arbeitswissenschaftlichen Betrachtungen und Analysen objektiver Belastungsfaktoren (vgl. Buchen, Carle, Döbrich, Hoyer & Schönwälder, 1997; Rudow, 1994) folgten Studien, die weniger die institutionellen als vielmehr die individuellen Voraussetzungen und Ressourcen sowie den personenbezogenen Umgang mit Anforderungen in den Blick nahmen (vgl. Rothland, 2007; Schaarschmidt, 2005). Standen zunächst Lehrkräfte im Zentrum der Untersuchungen, so verlagerte sich das Interesse nach und nach auf die Lehrerausbildung. Dabei zeigte sich, dass auch Lehramtsstudierende und Referendare eine hohe Beanspruchung aufweisen (vgl. Abujatum, Arold, Knispel, Rudolf & Schaarschmidt, 2007; Christ, 2004; Dirks, 2011; Rauin, 2007; Schubarth, Speck & Seidel, 2007). Ein Handlungsbedarf im Bereich der Studien- und Eignungsberatung und die Notwendigkeit entsprechender Ausbildungsangebote wurde offensichtlich.

Dabei ist die Diskussion um das hohe Belastungserleben von Referendaren eigentlich viel älter. Sie wird aber bis heute sehr stark auf die Ausbildungs- und damit Bewertungssituation reduziert. Das Referendariat ist seit der Jahrtausendwende Gegenstand einer Vielzahl von Untersuchungen geworden. Deren Ergebnisse bestätigen zunächst, dass die bereits in den 1970er und 80er Jahren ausgewiesenen

Problemereiche nach wie vor relevant sind, etwa „Probleme bei der Betreuung und Beratung, die Rollenambivalenz der Referendare [... sowie] das Partizipationsdefizit“ (Schubarth et al., 2007, S. 29). Sie bergen auch heute noch ein besonderes Belastungspotenzial. Betrachtet man die Befunde jedoch genauer, so zeigt sich, dass nicht nur die institutionellen Rahmenbedingungen, wie sie für das Referendariat spezifisch sind, sondern auch die komplexen Anforderungen des Lehrerberufs für die Referendare – wie auch für erfahrene Lehrkräfte – Herausforderungen darstellen und Überforderung auslösen können. Damit wird der Blick von den Rahmenbedingungen als alleiniger Ursache für die hohe Belastung der Referendare weg und auf die Anforderungen des Berufs selbst hingelenkt.

Wenngleich Studien gezeigt haben, dass in der Zeit des Einstiegs in den Beruf die Beanspruchung am höchsten ist und das Bewältigungsbemühen einem Überlebenskampf ähnelt (Fuller & Brown, 1975), bleibt doch die Frage nach der Subjektivität der Beanspruchungswahrnehmung und den individuellen Handlungsdispositionen zu deren Bearbeitung (vgl. Keller-Schneider, 2010; Lazarus & Launier, 1981) bestehen. Verschiedene Fragebogenstudien belegen, dass Anforderungen von Referendaren höchst unterschiedlich wahrgenommen werden (z. B. Englert, Porzelt, Reese & Stams, 2006; Košinár, 2014a; Schubarth et al., 2007). Diese Erkenntnisse erfordern Studien, die einen tiefergehenden Einblick „in objektive Belastungen, subjektives Belastungserleben, sowie Verarbeitungs- und Bewältigungsstrategien“ (Schaefers, 2002, S. 77) erlauben. Es liegt nah, sich diesen Fragen forschungsmethodisch mithilfe von Fallstudien zu nähern, die, wie Blömeke (2007) bestätigt, im Bereich der Lehrerbildung noch viel zu wenig vorliegen.

Die abgeschlossene Studie zu „Professionalisierungsverläufen im Referendariat“ (Košinár, 2014a) nimmt sich dieses forschungsmethodischen Desiderats an. Im Fokus der Untersuchung steht die Frage, welche Typen des Umgangs mit lehrerberuflichen und ausbildungsphasenspezifischen Anforderungen auf der Grundlage von Fallrekonstruktionen identifiziert werden können. Wie der Beitrag zeigt, lassen sich drei Typen ausmachen, deren Grundstrukturen auch in quantitativ angelegten, thematisch anschlussfähigen Studien, bestätigt werden. Welchen Einfluss diese darüber hinaus auf den Professionalisierungsprozess der begleiteten Referendare haben, wird mit Bezug auf das Entwicklungsaufgabenkonzept diskutiert.

2 Theoretischer Rahmen und Fragestellung

Formulierte Erwartungen, Entwicklungsthemen und Rahmenbedingungen werden subjektiv gedeutet und beanspruchen die Akteure daher unterschiedlich stark (vgl. Lazarus & Launier, 1981). Keller-Schneider (2010) hat in ihrem Modell in Anlehnung an die transaktionale Stresstheorie von Lazarus und mit Bezug auf einschlägige Professionalisierungsmodelle den Prozess von Kompetenzentwicklung

im berufsbiographischen Verlauf dargestellt. Zentral ist hierbei, dass individuell bedeutsame und als bewältigbar eingeschätzte Anforderungen als Herausforderungen wahrgenommen werden und „Bewältigungshandlungen aus[lösen]“ (Keller-Schneider, 2010, S. 113). Dabei fließen Professionswissen, individuelle Ressourcen wie Persönlichkeitsmerkmale (vgl. Mayr & Neuweg, 2006), motivationale Orientierungen (Baumert & Kunter, 2006), Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Schmitz & Schwarzer, 2002) sowie aktive, soziale Ressourcen in die jeweilige Interpretation und Bewältigung der Situation ein (Keller-Schneider, 2010).

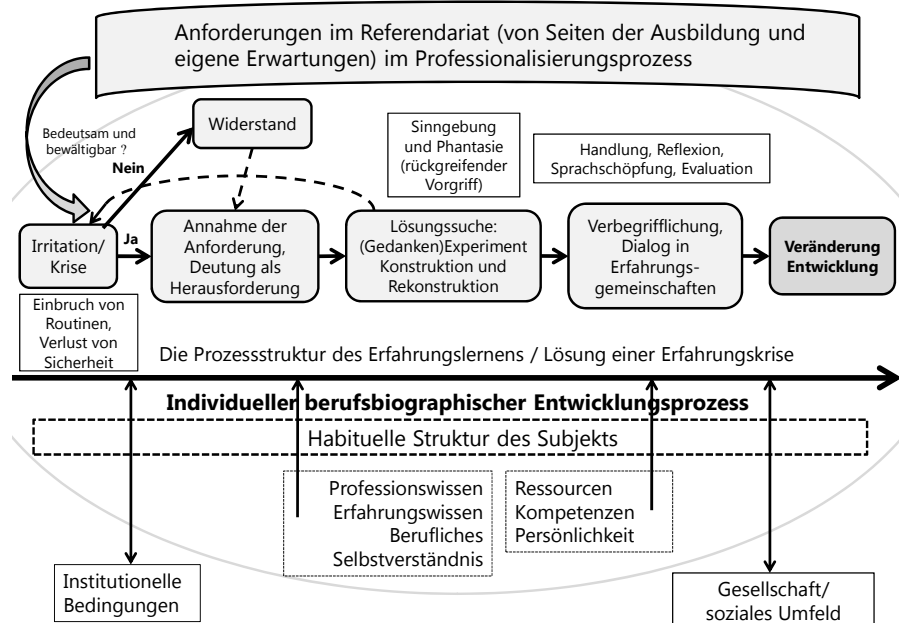


Abbildung 1: Heuristisches Verlaufsmodell: Professionalisierungsprozess in der Anforderungsbearbeitung (Košinár, 2014a, S. 101)

Um die Prozessverläufe, die sich zwischen Anforderungswahrnehmung und möglichen Entwicklungsschritten abspielen, empirisch zugänglich zu machen, wurde in der vorliegenden Studie die Theorie des Erfahrungslernens hinzugezogen. In Anlehnung an Dewey hat Combe (2010; Combe & Gebhard, 2012) Schritte des Erfahrungsverlaufs bei Lehrkräften im Rahmen eines Schulentwicklungsprojekts beschrieben. Diese Prozessbeschreibung wurde hier auf die Professionalisierung

angehender Lehrpersonen übertragen und in ein eigenes Professionalisierungsmodell eingebettet (vgl. Abb. 1).

Aus Sicht der Erfahrungstheorie geht eine Anforderungswahrnehmung in der Regel mit einer Irritation oder Krise, ausgelöst durch spürbare Grenzen der eigenen Verstehens- oder Handlungsfähigkeit, einher. Referendare befinden sich im Aushandlungsprozess zwischen den institutionellen Bedingungen, den an sie gerichteten Erwartungen und ihren individuellen Voraussetzungen. Ihre Entwicklung wird entscheidend davon geprägt, inwieweit sie subjektiv bedeutsame Anforderungen annehmen und sich dann in eine Phase des (gedanklichen) Experimentierens begeben. Im Verlauf der Lösungssuche, ihrer Handlungen, deren Reflexion und Versprachlichung kann eine substanzielle Erfahrung gemacht werden, die persönlichkeitswirksam wird. Erst darüber kommen Transformationsprozesse in Gang, die die habituelle Struktur des Individuums verändern können.

3 Forschungsdesign und Auswertungsmethode

Das Projekt „Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung“ (2009-2012) wurde mit Hamburger Referendaren einer Ausbildungskohorte durchgeführt, die für ein Lehramt an allgemeinbildenden Schulen ausgebildet wurden. Diese absolvierten zum damaligen Zeitpunkt eine 18-monatige zweite Ausbildungsphase. Die Gesamtstudie umfasst zwei Längsschnitt-Teilstudien: eine Fragebogenstudie mit drei Erhebungszeitpunkten (ZP) (ZP 1: N = 142, ZP 2: N = 141, ZP 3: N = 121) und eine qualitative Interviewstudie (N = 8). An der Interviewstudie nahmen drei Männer (gymnasiales Lehramt) und fünf Frauen (vier davon Grund- und Gesamtschullehramt) teil, die sich für diese Form der wissenschaftlichen Begleitung zur Verfügung gestellt hatten. Im Folgenden wird, wie eingangs begründet, nur die qualitative Interviewstudie vorgestellt.

3.1 Erkenntnisinteresse der Interviewstudie

Diese Teilstudie versteht sich als Grundlagenforschung. Untersucht wird, welches berufliche Selbst- und Professionalisierungsverständnis die Referendare mitbringen, welchen Umgang mit Anforderungen bzw. Irritationen und Krisenerfahrungen sie zeigen und auf welche Ressourcen und Fähigkeiten sie bei der Bearbeitung bzw. Bewältigung von Krisen zurückgreifen. Hierbei wurden institutionelle Rahmenbedingungen, darunter auch die Einschätzung der Zusammenarbeit mit und die Unterstützung durch die Ausbilder aus Sicht der Referendare, einbezogen.

Im vorliegenden Beitrag wird das Augenmerk auf folgende Fragestellungen gerichtet:

1. Sind Divergenzen im Umgang mit Anforderungen bei den acht Fällen zu erkennen, die sich als Typen unterscheiden lassen?
2. Sind Entwicklungsverläufe im Referendariat typenbedingt oder handelt es sich um verallgemeinerbare Phasenspezifika?

3.2 Forschungsdesign und Erhebungsverfahren

Die Erhebung fand an vier Erhebungszeitpunkten statt (Tab. 1) und umfasste neben erzählgenerierenden Interviewformen auch die teilnehmende Beobachtung an jeweils zwei Tagen pro Besuchsphase in den Ausbildungsschulen. Um Entwicklungsprozesse untersuchen zu können, war es naheliegend, ein Längsschnittdesign zu wählen. Die vier Erhebungszeitpunkte wurden so gesetzt, dass zwischen den Besuchsphasen 1 und 2 ausreichend Zeit lag, damit die Referendare von Veränderungen vorheriger Situationen und Bedingungen z. B. mit Bezug auf die gleichen Klassen berichten konnten. Die Interviews starteten mit einem je der Situation oder dem Befragungszeitpunkt angemessenen Erzählimpuls, der eine reflexive Retrospektion der Unterrichtsstunde, des Tages oder sogar des Zeitraums seit der letzten Befragung anregen sollte: „Wie war für dich die letzte Stunde?“, „Wie hast du den heutigen Tag erlebt?“, „Was war für dich im letzten halben Jahr einprägsam?“

Tabelle 1: Darstellung des Erhebungsverlaufs in Ausbildungsmonaten

Startphase	Besuchsphase 1	Besuchsphase 2	Ende des Referendariats
Vorinterviews am Ende der Startphase	Teilnehmende Beobachtung in den Ausbildungsschulen inkl. 2 Interviews pro TN	Teilnehmende Beobachtung in den Ausbildungsschulen Reflexionsinterview	Abschlussinterview mit Zeitstrahl
3. Ausbildungsmonat	5.-8. Ausbildungsmonat	10.-12. Ausbildungsmonat	18. Ausbildungsmonat

Die teilnehmende Beobachtung diente dem besseren Verständnis der Situationswahrnehmung und Anforderungsdeutung durch die Befragten und wird rückblickend als deutlicher Mehrwert für die Dateninterpretation eingeschätzt.

3.3 Auswertung mit der dokumentarischen Methode

Da im Erfahrungsprozess v. a. präreflexive Momente oder, nach Mannheim, „atheoretisch unreflektiertes Handeln“ (Bohnsack, 1999, S. 25), das den Akteuren oftmals selbst schwer zugänglich ist, relevant werden, wurde die dokumentarische Methode als adäquates Verfahren der Datenanalyse ausgewählt. Zentral ist hierbei,

den *modus operandi*, also die Art und Weise der Herstellung von Handlung, zu rekonstruieren. Anders als Methoden, die auf explizite, kommunikativ vermittelte Wissensbestände rekurrieren, ist die Rekonstruktion von „Interaktionsabläufe[n] in ihrer Prozessstruktur [...] Gegenstand der soziogenetischen oder dokumentarischen Interpretation“ (Bohnsack, 2010, S. 63).

Die Datenauswertung folgt verschiedenen, festgelegten Schritten, die den Forschenden helfen, das Material zunächst thematisch zu strukturieren, nach Relevanz zu sortieren, um es dann im nächsten Schritt reflektierend zu interpretieren. Dabei wird das Datenmaterial fallimmanent und fallübergreifend einer komparativen Analyse unterzogen. Erst im Vergleich zentraler Aspekte werden die fallspezifischen Orientierungen (*Habitus*) erkennbar und unterscheidbar. Die dokumentarische Methode hat eine Typenbildung zum Ziel (vgl. Nohl, 2009).

In der vorliegenden Untersuchung erfolgte die Datenanalyse zunächst entlang zentraler Suchstrategien, die sich aus dem Datenmaterial ergaben. Hierfür wurden vier als maximal kontrastiv eingeschätzte Kernfälle herbeigezogen. Die Analysen zeigen, dass für die Anforderungsdeutung und -bearbeitung v. a. das „Professionalisierungsverständnis“ der Referendare sowie ihre „Passung“ mit den Ausbildungsfeldern Schule und Landesinstitut zentral sind. Gemeint ist hiermit z. B. die Vertrautheit bzw. Fremdheit mit dem sozial-ökonomischen Milieu der Schüler, Passung der Erwartungen der Ausbilder mit den eigenen Vorstellungen von Unterricht, Ausbildung oder von Beziehungsgestaltung in einem hierarchischen Gefüge, aber auch Passung der Anforderungen mit den eigenen Kompetenzen. Im nächsten Schritt wurden die weiteren vier Fälle in die Analyse eingefügt, um eine präzisere Ausdifferenzierung der Ausprägungen in den beiden Vergleichsdimensionen vornehmen zu können. Es wurden in Bezug auf das „Professionalisierungsverständnis“ drei Variationen und in Bezug auf „Passung“ zwei Variationen identifiziert (vgl. Tab. 2). Eine ausführliche Beschreibung der verschiedenen Varianten in den beiden Vergleichsdimensionen findet sich bei Košinár (2014a, 2014b).

4 Typologie der Anforderungswahrnehmung und -bearbeitung

Im nächsten Schritt wurde auf dieser Grundlage eine zweidimensionale Typisierung mit Blick auf mögliche Veränderungen im Längsschnitt vorgenommen. Aus den Analysen ergaben sich drei Kerntypen, die unter 4.1 vorgestellt werden. Unter 4.2 wird dargestellt, welche typenbezogenen Phasenverläufe sich in Bezug auf den Umgang mit Anforderungen im Verlauf des Referendariats anhand des vorliegenden Datenmaterials ausmachen lassen.

Tabelle 2: Zweidimensionale Typologie der Professionalisierung im Referendariat

Dimension	Dimension Passung	A1 Diffuse Passungserwartung	A2 Konturierte Passungsgestaltung
Professionalisierungsverständnis			
B1 Einschränkendes Professionalisierungsverständnis			Aktive Vermeidung (Typ 2)
B2 Entwicklungsbezogenes Professionalisierungsverständnis			Aktive Gestaltung (Typ 1)
B3 Fremderwartungszentriertes Professionalisierungsverständnis		Anpassung (Typ 3)	

4.1 Professionalisierungstypen von Referendaren

In diesem Teil der Ergebnisdarstellung wird Fragestellung 1 nachgegangen. Es kann gezeigt werden, dass sich Divergenzen in Bezug auf den Umgang mit Anforderungen erkennen lassen, die in Form von drei Typiken auftreten.

4.1.1 Typ 1: Aktive Gestaltung

Dieser Typ weist die Merkmale eines „entwicklungsbezogenen Professionalisierungsverständnisses“ auf, was bedeutet, dass Irritationen und krisenhafte Erfahrungen als Herausforderungen und damit als Antrieb für die eigene Weiterentwicklung gedeutet werden. Das ist sogar dann der Fall, wenn es um substantielle Krisen geht, die z. B. das berufliche Selbstbild verändern.

STEFAN P.: Das war so eine richtige Läuterung für mich, dass ich äh dann gemerkt, ich muss echt noch einmal ganz grundlegende Sachen so Regeln, Gesprächsregeln (...) aber dann eben auch diese ganzen Voraussetzungen schaffen für Unterricht durch eben zum Beispiel Regeln oder wie man wie man mit Schülern außerhalb des Unterrichts umgeht, dass die ganz entscheidend sind.

Referendare, die dem Typ 1 zugeordnet werden können, weisen eine eher starke Selbstwirksamkeitsüberzeugung in Bezug auf die Bewältigung von Anforderungen auf. Sie sind in der Lage, sich adäquate Unterstützung zu organisieren bzw. fordern diese auch ein. Darüber hinaus gelingt es ihnen, mit den Erwartungen der Ausbildung eine Passung herzustellen, sei es, dass sie rollengemäß in Bezug auf ihren Status als Auszubildende einerseits und als Lehrer andererseits agieren, einen Platz in der Schule und im Kollegium für sich finden, oder dass sie wissen, was ihre Pflichten und Rechte sind. Referendaren des Typs 1 gelingt es, sich für sie passende Ausbildungsbedingungen aktiv zu gestalten und den Prozess ihrer eigenen Professionalisierung unabhängig von den Bewertungen anderer zu sehen. Das lässt sie die Unterrichtsbesuche als hilfreiche Beratungssituationen deuten und experimen-

tierfreudig Verschiedenes ausprobieren, da sie auch mit Fehlern oder Misserfolgen zurechtkommen.

STEFAN P.: Selbst WENN irgendetwas schief geht, so, das macht mich jetzt nicht fertig, ich glaube, dann kann man auch ganz gut überleben so im beruflichen Alltag.

Im Längsschnitt betrachtet nimmt die Zahl der Fälle, die dem Typ Aktive Gestaltung zugeordnet werden können, im Verlauf der Ausbildung zu (vgl. 4.2).

Typ 1 erweist sich als anschlussfähig an den Typus „engagiert Studierende“ in der Studie von Rauin und Meier (2007). Ein Vergleich mit dieser Längsschnittstudie ist besonders interessant, da die Typenbildung auf einer großen Stichprobe basiert und ihren Prozess über 12 Jahre begleitet. Insgesamt schätzen sich engagiert Studierende als für den Beruf geeignet ein, vertreten pädagogische Berufswahlmotive, haben ein hohes fachliches Interesse und arbeiten in den Seminaren aktiv mit. Wie auch in der vorliegenden Studie vergrößert sich diese Gruppe im Verlauf der Längsschnittuntersuchung. Anschlussfähig sind auch die Befunde einer Untersuchung zu Zielorientierungen von Referendaren (vgl. Dickhäuser, 2010; Fasching, Dresel, Dickhäuser & Nitsche, 2010). Analog zum „entwicklungsbezogenen Professionalisierungsverständnis“ steht bei Personen mit einer „Lernzielorientierung“ die Entwicklung eigener Kompetenzen im Vordergrund. Dieser Typus erkennt den Nutzen von Hilfe durch andere, ist probierfreudig und kann Misserfolge ohne allzu starke Beanspruchung verkraften.

4.1.2 Typ 2: Aktive Vermeidung

Die gleiche Kraft und Ausdauer, die Typ 1 auf seine Progression verwendet, legt der Typ Aktive Vermeidung, dahinein, Nicht-Passung zu vermeiden. Dies meint, dass die äußeren Bedingungen – teilweise zielgerichtet, teilweise unbewusst – an den eigenen, bereits vorhandenen, Fähigkeiten ausgerichtet werden. Bei anhaltenden Problemen, z. B. in Lerngruppen, werden diese bei einem Unterrichtsbesuch durch die Ausbilder diesen vorenthalten. Es wird vermieden, dass die eigenen Unsicherheiten und Defizite gegenüber den Bewertenden sichtbar werden. Nur auf der peer-Ebene wird offen kommuniziert. Bei Problemen mit dem Schulkonzept, dem Kollegium oder der Klassenstufe wird ein Schul- oder Stufenwechsel eher in Erwägung gezogen, als die Ursachen zu analysieren und eine problemorientierte Lösungssuche aufzunehmen.

Hinzu kommt, dass das „einschränkende Professionalisierungsverständnis“ auf dem Berufsbild des „geborenen Lehrers“ fußt. Eignung und Kompetenz hängen in diesem Verständnis eher von der Lehrerpersönlichkeit und der grundlegenden Begabung als von erlernbaren Fähigkeiten ab.

PAULINA S.: Und DAS führe ich darauf zurück, dass meine Lehrerpersönlichkeit nicht an diese Schule passt. Ich glaube es gibt gewisse Typen, Lehrertypen, die hier gut arbeiten können und die

genau hierhin passen, aber ich bin es einfach nicht. Das habe ich auch hier so gesagt, als das Jobangebot kam.

Damit werden die Annahme von Anforderungen und die Befassung mit professionstheoretischen Inhalten unattraktiv. Es entstehen in krisenhaften Situationen Widerstände diese zu bearbeiten (vgl. Abb. 1), sofern sie nicht leicht zu überwinden scheinen. Gelingt dies nicht, z. B. in Prüfungssituationen, zeigt dieser Typus starke Beanspruchungsmerkmale und macht sein Umfeld für die Situation verantwortlich. Dennoch oder gerade aufgrund seiner ausgefeilten Vermeidungstaktik kommt der Typ Aktive Vermeidung erfolgreich durch die Ausbildung.

In der Studie von Rauin und Meier (2007) wird ein Typus „geselliger, pragmatischer Hedonist“ dargestellt, der Parallelen zu Typ 2 aufweist. Dessen Augenmerk liegt eher auf den sozialen Kontakten mit Kommilitonen als auf den fachlichen Inhalten (Rauin & Meier, 2007, S. 127). Dieser kann, wie auch der Typ Vermeidung, seine Ausbildung erfolgreich beenden. Bei Dickhäuser (2010) findet sich ein Typus, der sich durch die Demonstration seiner Kompetenzen bzw. die Vermeidung von Kompetenzlücken auszeichnet. Hilfe von außen wird ungern angenommen, da dies als Unzulänglichkeit gedeutet werden könnte. Auch bei Personen des Typs 2 findet eine Form der Selbstaufwertung z. B. durch die Abwertung der Kompetenz der Ausbilder statt.

LOUISA F.: zum Beispiel mein Spanischmentor ob ich da was sage oder ob ne Linde rauscht, da kannst du nichts ändern in der Situation (...). Das war halt ne schlechte Wahl von mir, fertig aus. Muss ich jetzt mit leben.

4.1.3 Typ 3: Anpassung

Typ 3 zeichnet sich durch das zentrale Strukturelement der Anpassung aus. Es kann unterschieden werden zwischen der Ausprägung „diffuse Anpassung“, die bis in die Mitte des Referendariats auftritt. In der zweiten Hälfte des Referendariats findet sich dann eine andere Ausprägung, die als „kontrollierte Anpassung“ bezeichnet wird. Wesentlich an Typ 3 ist sein „fremderwartungszentriertes Professionalisierungsverständnis“. Dieses liegt in Eignungszweifeln und wenig lehrerberuflicher Vorerfahrung durch Praktika oder Lehraufträge begründet.

FABIAN A.: Als ich im September angefangen habe, hatte ich keine Ahnung, was ich machen soll. Ich habe versucht, den Unterricht zu machen, war auch froh so, wenn das gut lief, aber an sich hatte ich persönlich das Gefühl, ich hatte einen sehr, sehr dichten Nebel vor mir.

Aus diesem Grund weisen Personen des Typs Anpassung ein starkes Anleitungsbedürfnis auf und suchen nach Vorbildern. Ihr Professionalisierungsverständnis entspricht dem der Meisterlehre. Kommt es angesichts der Orientierungssuche zu Fremdheitserfahrungen (z. B. durch Milieudifferenz, verschiedene Vorstellungen von „gutem“ Unterricht oder dem Umgang mit Schülern), wird die Abhängigkeit von den Ausbildern noch stärker. Widersprechen sich dann deren Anweisungen

oder werden nicht verstehbar angebracht, fehlt eine wichtige Ressource zur Bearbeitung der Anforderungen.

FABIAN A.: Da fehlt mir so eine gewisse Stringenz, also wo ich das Gefühl habe, der eine sagt A, der andere sagt B, der andere sagt C ähm ... ja, man sitzt irgendwann nur noch zwischen den Stühlen.

In beiden Fällen, die dem Typ Anpassung entsprechen, wird dem Gesuch um Anleitung und Hilfe nicht im gewünschten Maß entsprochen und es kommt schließlich zum Abbruch des Referendariats. Erst nach einer Auszeit und einem Schul- und damit auch Ausbilderwechsel können beide Referendare die Ausbildung erfolgreich beenden. Ihre Krisenerfahrung führt bei ihnen zur Lösungssuche (Schulsuche, Fachliteraturstudium, Coaching), die in beiden Fällen von da an eine aktivere, autonomere Gestaltung ihrer Ausbildung ermöglicht. Dazu kommt, dass sie nach dem Wechsel eine für sie passendere Ausbildungsumgebung vorfinden, die ihre Anpassungstendenz weniger problematisch macht.

In der Längsschnittstudie von Rauin und Meier (2007, S. 124) gibt es einen Typ „riskant Studierende“, der an seiner Berufseignung zweifelt und sich aus eher pragmatischen Gründen für die Ausbildung entscheidet. Auch dieser bringt wenig Praxiserfahrung mit. Wie in der vorliegenden Untersuchung verringert sich die Größe der Gruppe dieses Typus zum dritten Erhebungszeitpunkt. Dies weist darauf hin, dass eine berufliche Etablierung erfolgen konnte, wie sie schließlich auch bei den beiden oben beschriebenen Fällen gelang. Dickhäuser (2010) beschreibt einen Typ mit „Leistungszielorientierung“, der entsprechend seiner Selbstwirksamkeitsüberzeugung auf Misserfolge reagiert. Ist diese niedrig, lösen Schwierigkeiten Hilflosigkeit aus. Das Belastungserleben ist in dieser Gruppe besonders hoch (vgl. Tönjes-von-Platen, 2010, S. 30). Die Unfähigkeit zur Annahme von Hilfe, wie es beim Typ Anpassung aufgrund der steigenden Orientierungslosigkeit und Fremdheitserfahrungen zunehmend der Fall ist, erhöht dann die Problematik zusätzlich. Es kommt zu einer starken Beanspruchung, die sogar zu einer Identitätskrise führen kann.

FABIAN A.: Ähm, ich hab auch für mich so das Gefühl, dass ich mich mit der Zeit IRGENDWIE, immer mehr und mehr selbst verloren habe, also sprich, WER ICH EIGENTLICH BIN. Ähm, was ich, oder ja sozusagen wer bin ich sozusagen als Mensch, als Persönlichkeit und wie gehe ich mit anderen Menschen, in diesem Falle Schüler, um?

4.1.4 Zusammenfassung der Befunde

Aus den Ausführungen des letzten Kapitels wird deutlich, dass in der Frage nach der Beanspruchung weniger die Art der Anforderungen im Referendariat im Vordergrund steht, sondern vielmehr, ob und wie diese angenommen und bearbeitet werden (können) (vgl. Abb. 1). Auf der Grundlage von Einzelfallanalysen lässt sich nachzeichnen, inwiefern die Referendare Schwierigkeiten mit einzelnen Lerngruppen, mit Mentoren, mit einem problematischen Schüler- oder Elternklientel u. v. m.

ausgesetzt waren und ob sie sich fachlich, didaktisch-methodisch oder pädagogisch unzureichend kompetent fühlten. Mit Blick auf Fragestellung 1, inwiefern sich Divergenzen der Anforderungswahrnehmung und -bearbeitung erkennen lassen, kann zusammenfassend bestätigt werden, dass es hierbei drei deutlich unterscheidbare Typen gibt. Deren Erleben und Handeln wirken sich auf die Stärke der Beanspruchung und auf die Fähigkeit der Situationsbewältigung aus.

4.2 Prozessverläufe der Anforderungsbearbeitung

Neben der Identifizierung von Typen der Anforderungswahrnehmung und -bearbeitung ermöglicht die Längsschnittuntersuchung eine Überprüfung von Entwicklungsverläufen. Von Interesse ist, ob diese einer typenbedingten Verlaufslogik folgen oder einfach der Dynamik des Ausbildungsverlaufs entsprechen. Eine solche Analyse ermöglicht dann zweierlei: (1) Professionalisierungstheoretisch lassen sich Entwicklungsprozesse besser beschreiben, wenn sie bestimmten Mustern folgen. (2) Um sinnvolle Unterstützungsangebote machen zu können, ist es wichtig den Bedarf zu analysieren. Der erste Schritt hierzu erfolgte bereits durch die Typenbildung, der zweite Schritt ist jedoch notwendig, um geeignete Zeitpunkte für verschiedene Maßnahmen auszumachen.

Wie die Ergebnisse zeigen, lassen sich sowohl typenbedingte Unterschiede als auch typenübergreifende, ausbildungsphasenspezifische Gemeinsamkeiten feststellen (vgl. Abb. 2). Im Folgenden wird dies entlang der Befragungszeitpunkte ausdifferenziert dargestellt.

4.2.1 Startphase

In der Startphase sind alle Referendare zunächst damit befasst, sich in der neuen Umgebung (zumeist einer neuen Schule und einem fremden Kollegium) und in den verschiedenen Seminargruppen am Landesinstitut einzufinden. Es beginnt ein Abtasten mit den Erwartungen auf formaler Ebene, mit den Anforderungen in den Schulen und in den Klassen sowie mit den Ausbildern, die sie begleiten, beraten und bewerten werden. In den ersten Wochen zeigt sich übereinstimmend bei allen Fällen die Tendenz einer diffusen Passungserwartung. Nicht selten ist diese Phase von Irritationen oder Krisen begleitet: Z. B. werden Erwartungen durchkreuzt, wirken Ausbilder unsympathisch oder zu anspruchsvoll, ist der Kontakt mit den Schülern schwieriger als erwartet.

Der Unterschied, der sich in diesen ersten drei Monaten zeigt, ist dann wiederum typenspezifisch: Nur bei Referendaren des Typs 1, Aktive Gestaltung, ist eine Bearbeitung dieser Krisen durch eine gezielte Lösungssuche erkennbar. Diese wird sowohl auf der Handlungsebene als auch auf der mentalen Ebene vollzogen.

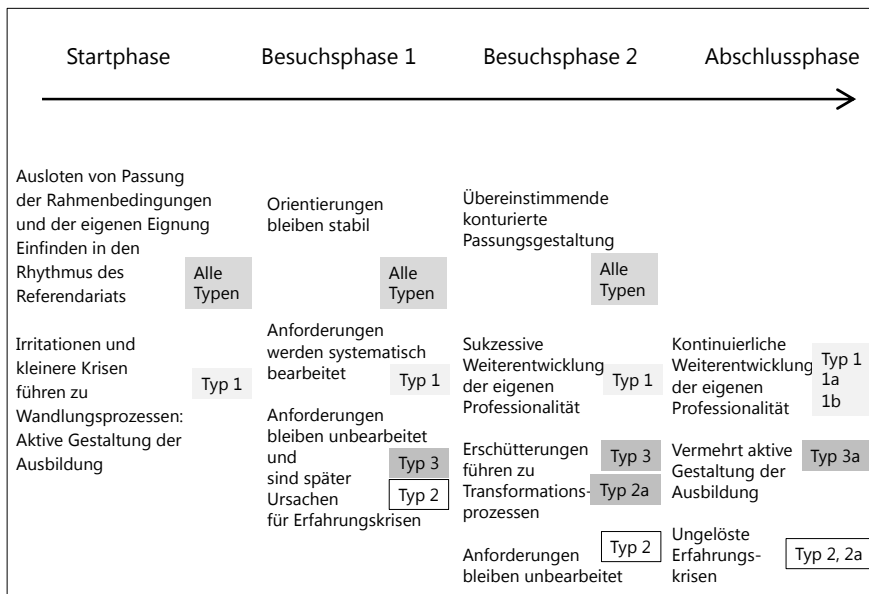


Abbildung 2: Schematische Darstellung der Typen von Prozessverläufen im Referendariat (Košinár, 2014a, S. 268)

4.2.2 Besuchsphase 1

Übereinstimmend zeigt sich, dass die Typenzuordnung in der Besuchsphase 1 stabil bleibt: Personen des Typs 1 bearbeiten sich ihnen stellende Anforderungen systematisch und deuten diese als Herausforderungen auf dem Weg ihrer Professionalisierung. Typ 2, Vermeidung, und Typ 3, Anpassung, können oder wollen die Anforderungen nicht annehmen – entweder, weil sie diese für irrelevant halten oder weil sie nicht über ausreichende Ressourcen zur Bewältigung verfügen (vgl. Keller-Schneider, 2010, S. 113).

4.2.3 Besuchsphase 2

Nach einem weiteren halben Jahr lässt sich eine weitere phasenspezifische Besonderheit erkennen, die mit einer Veränderung in der Dimension Passung einhergeht. Alle Fälle weisen jetzt eine „konturierte Passungsgestaltung“ auf. Dies drückt sich sehr unterschiedlich aus, z. B. als aktivere Gestaltung der Ausbildung, als Erweiterung des Passungsverständnisses oder dergestalt, dass die aktuelle Situation

als unlösbar eingeschätzt und die Ausbildung abgebrochen wird. Darin spiegelt sich auch eine unterschiedliche Anforderungsbearbeitung wider.

4.2.4 Abschlussphase

Zum letzten Erhebungszeitpunkt bleibt die Typenzuordnung wieder tendenziell stabil. Hinzukommt, dass der Fokus am Ende der Ausbildung prospektiv auf die Zeit danach gerichtet ist und die Beanspruchung während des Referendariats sich bereits zu relativieren beginnt. Dies trifft, interessanterweise, nur auf Typ 2 nicht zu. Hier lassen sich in den Interviews erstmals selbstkritische Aussagen über Schwierigkeiten finden, die nicht lösbar erschienen.

Mit Blick auf die zweite Fragestellung, ob es sich um typenbedingte Entwicklungsverläufe handelt oder ob generelle Phasenspezifika zu vermerken sind, lässt sich zusammenfassend sagen, dass sich die Professionalisierungsverläufe typenspezifisch unterscheiden. Darüber hinaus gibt es durchaus ausbildungsphasenspezifische Anforderungen, die sich auf alle Typen auswirken:

- ▶ Phase 1: die Anforderung in einem neuen Feld zu bestehen,
- ▶ Phase 2: der Beginn des selbstständig durchgeführten Unterrichts in mehreren Klassen,
- ▶ Phase 3: das Nahen der Prüfungsphase und der Lehrproben,
- ▶ Phase 4: der Übertritt in eine Anstellung an einer (neuen) Schule.

In allen Phasen ist jedoch eine typenbedingte Form der Auseinandersetzung und der Bearbeitung erkennbar, die den Verlauf maßgeblich beeinflusst.

4.3 Prognosen der Entwicklung von Professionalität

An diese Ergebnisse schließt sich die Frage an, inwiefern sich Prognosen über eine erfolgreiche Professionalisierung im Referendariat mit Bezug auf die Typenzugehörigkeit stellen lassen. Diese Frage soll abschließend mit Bezug auf das Entwicklungsaufgabenkonzept beantwortet werden.

Keller-Schneider und Hericks (2011) haben in ihren Studien vier Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrern identifiziert. Diese fassen Bündel von Anforderungen in den Bereichen (1) identitätsbildende Rollenfindung, (2) adressatenbezogene Vermittlung, (3) anerkennende Führung und (4) mitgestaltende Kooperation zusammen, wobei eine enge Verbindung zwischen Vermittlung von Unterrichtsstoff und Anerkennung der Schüler aus Sicht der Autoren gegeben ist.

Auch wenn diese Entwicklungsaufgaben berufsphasenspezifisch zu verstehen sind, bilden sie dennoch genuine lehrerberufliche Entwicklungsbereiche ab, die auch im Referendariat von Bedeutung sind. Wie sich deren Bearbeitung in den drei Typen abbildet, wird im Folgenden dargestellt.

4.3.1 Rollenfindung

Es zeigt sich bei Referendaren des Typs Aktive Gestaltung eine konstante Bearbeitung der Entwicklungsaufgabe Rollenfindung. Selbst wenn berufliche Selbstbilder revidiert werden müssen, kann dieser Typ aufgrund der weitgehenden Unabhängigkeit von Fremderwartungen diese Anforderung authentisch bearbeiten. Anders stellt sich das beim Typ Vermeidung dar, der vorrangig den Erwartungen der Ausbilder zu entsprechen versucht. Zwar lässt sich auch hier eine Auseinandersetzung mit der Nähe-Distanz-Antinomie (Helsper, 1996, S. 530f) erkennen, ohne jedoch dass dieses Problem weiter reflektiert als zu bearbeitende Aufgabe angenommen wird. Beim Typ Anpassung wird die Bearbeitung der Entwicklungsaufgabe Rollenfindung dadurch erschwert, dass dieser für sich kein klares Berufsbild hat und sich zunächst stark an Vorbildern orientiert. Wie oben am Beispiel erkennbar, kann es sogar zu einer Identitätsdiffusion kommen.

4.3.2 Vermittlung und Führung

In allen Einzelfallanalysen der Referendare des Typs 1 bildet sich ein Bewusstsein für die Bedeutung der Arbeitsbündnisgestaltung (Helsper & Hummrich, 2008) mit den Schülern ab. Das Arbeitsbündnis wird zum Ausgangspunkt für ihre Unterrichtsgestaltung, die sie im Laufe der Ausbildung immer mehr auf die individuellen Voraussetzungen der Schüler ausrichten. Schwierigkeiten mit Lerngruppen (Desinteresse, fehlende Motivation, Störungen) werden als Aufforderung zur Unterrichtsentwicklung und als Hinweise auf eine verbesserungswürdige Klassenführung genommen. Für Typ 2 hingegen sind solche Schwierigkeiten Ausdruck mangelnder Erziehung durch die Eltern oder pathologisch begründeter Probleme (z. B. ADHS) und werden damit aus ihrem Verantwortungsbereich geschoben. Sie bearbeiten diese Entwicklungsaufgaben entweder nicht oder eher rezepthaft. Bei Typ 3 wird ein Bewusstsein für die Bedeutung der Arbeitsbündnisgestaltung erkennbar. Die Bearbeitung dieser Anforderung tritt aber aufgrund von Problemen mit der Unterrichtsgestaltung (Zeitmanagement, Binnendifferenzierung, Materialauswahl) zunächst stark in den Hintergrund.

4.3.3 Kooperation

Eine Bearbeitung dieser Entwicklungsaufgabe ist eher verhalten, was darin liegen kann, dass sich Referendare in einem hierarchischen Verhältnis zu ihren Ausbildern befinden und einen anderen Status haben als die Kollegen an ihrer Schule (vgl. Košinár, 2013). Bei Typ 1 lässt sich aber ein deutliches Interesse an einer Zusammenarbeit mit Fachkollegen und an einer perspektivischen Mitgestaltung an der Schulentwicklung erkennen. Er ist nicht nur auf einen engen Austausch mit ihren peers beschränkt, wie es bei Typ 2 eher festzustellen ist. Erklärbar ist dies damit, dass Typ 2 ein kompetenz-hierarchisches Verhältnis eher meidet. Referen-

dare des Typs 1 hingegen nutzen den Fach- und Erfahrungsvorsprung von Kollegen, um von ihnen zu lernen. Diese Motivation findet sich auch bei Typ 3, Anpassung. Diese Referendare sind jedoch absorbiert durch den zeitlichen Aufwand, den die Bewältigung ihrer lehrerberuflichen Aufgaben erfordert. Aufgrund ihrer Eignungszweifel scheuen sie tendenziell sogar den Kontakt mit ihren Mitreferendaren.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Wenngleich die objektive Belastung von Referendaren unbestritten ist, geben die vorgelegten Ergebnisse mögliche Erklärungen dafür, warum sich die subjektive Beanspruchung so stark unterscheidet. Es konnte anhand der Typenbildung aufgezeigt werden, dass es problematische Muster gibt, bei denen Referendare eine Auseinandersetzung mit Anforderungen zu umgehen versuchen. Typ 2 tut dies mit dem Ziel der Vermeidung: Schwierigkeiten werden als irrelevant abgestuft und Krisen nicht substantiell bearbeitet. Damit wird eine professionelle Entwicklung erschwert. Eine starke Beanspruchung findet sich bei Typ 3, Anpassung, der zwar bemüht ist, die sich ihm stellenden Anforderungen zu bewältigen. Diesen Referendaren fehlen hierzu jedoch die Voraussetzungen, sei es durch fehlendes Fach- und Erfahrungswissen, aber auch aufgrund ihrer geringen Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Ihre Abhängigkeit von der Unterstützung und dem Wohlwollen der Ausbilder schränkt ihre professionelle Entwicklung zusätzlich ein. Lediglich bei Typ 1, Aktive Gestaltung, ist eine Bearbeitung der sich ihm stellenden Anforderungen erkennbar. Diese werden als Herausforderung und als Chance für die eigene Professionalisierung angenommen. Es wird aktiv nach Möglichkeiten für deren Bewältigung gesucht. Die Basis hierfür bilden ihre hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung und die Sicherheit, sich adäquate Unterstützung organisieren zu können. Referendare dieses Typs gestalten ihre Ausbildung weitgehend autonom, sind aber auch dankbar für eine hochwertige Beratung. Damit ist der Punkt der Unterstützung durch die Ausbildungsinstitutionen angesprochen. Es wäre zu begrüßen, wenn die Typenbildung und die Analyse des Phasenverlaufs dazu dienen könnten, zielgerichtete Unterstützungs- und Ausbildungsangebote bereit zu stellen und eine Beratung gemäß der tendenziellen Typenzugehörigkeit zu gestalten.

Auch auf der Ebene der Forschung besteht noch Handlungsbedarf. Eine Längsschnittuntersuchung dieser Art ist aufwändig. Mit Blick auf die ausbildungsphasenspezifische Entwicklung stellt sich jedoch die Frage, ob es nicht ausgereicht hätte, die Referendare zunächst in ihrem unmittelbaren Transitionsprozess im Übergang zwischen zwei berufsbiographisch relevanten Phasen (nach ca. 3 Monaten) und dann später nochmals nach einer Zeit der wahrscheinlichen Bearbeitung zentraler Anforderungen (ca. 10. bis 12. Monat) zu befragen. Für narrative, biographisch

angelegte Interviewstudien, die mit rekonstruktiven Verfahren arbeiten, ist eine längere Zeiträume umfassende, retrospektive Betrachtung gängig. Bei einer reduzierten Form der Längsschnitterhebung wäre es dann auch möglich, eine größere Stichprobe zu untersuchen und die Typen stärker zu sättigen. Auch wenn anschlussfähige Studien, wie gezeigt werden konnte, auf ähnliche Typenmuster verweisen, steht eine kritische Überprüfung der Typen durch stärker vergleichbare (thematisch ähnlichere) Untersuchungen noch aus.

Literatur

- Abujatum, M., Arold, H., Knispel, K., Rudolf, S. & Schaarschmidt, U. (2007). Intervention durch Training und Beratung. In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 117-155). Weinheim: Beltz.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Blömeke, S. (2007). Qualitativ - quantitativ, induktiv - deduktiv, Prozess - Produkt, national - international. Zur Notwendigkeit multikriterialer und multiperspektivischer Zugänge in der Lehrerbildungsforschung. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 13-36). Münster: Waxmann.
- Bohnsack, R. (1999). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung* (3. Aufl.). Opladen: Leske und Budrich.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (8., überarb. Aufl.). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Buchen, S., Carle, U., Döbrich, P., Hoyer, H.-D. & Schönwälder H.-G. (Hrsg.). (1997). *Jahrbuch für Lehrerforschung. Bd. 1*. Weinheim: Juventa.
- Christ, O. (2004). *Die Überprüfung der transaktionalen Stresstheorie im Lehramtsreferendariat*. Dissertation. Philipps-Universität Marburg, Marburg. Fachbereich Psychologie. Verfügbar unter: <http://d-nb.info/975258923/34> [26.7.2014].
- Combe, A. (2010). Wie lassen sich in der Schule Erfahrungen machen? Lernen aus Sicht der Erfahrungstheorie. *Pädagogik*, 62 (7-8), 72-77.
- Combe, A. & Gebhard, U. (2012). *Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung*. Heidelberg: Springer.
- Dickhäuser, O. (2010). Die Bedeutung von motivationalen Zielen in der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung. Vortrag anlässlich des 44. Seminartages des Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/-innen Universität/KIT Karlsruhe 28. September - 01. Oktober 2010. Karlsruhe, 29.09.2010. Verfügbar unter <http://www.bak-online.de/publik/VortragDickhaeuser.pdf> [27.7.2014].
- Dirks, S. (2011). Belastungsfaktoren von Studienreferendaren während des Vorbereitungsdienstes. Ergebnisse einer empirischen Studie – durchgeführt an niedersächsischen Studienseminaren LbS. *Schulverwaltung Niedersachsen*, 22 (10), 265-269.
- Englert, R., Porzelt, B., Reese, A. & Stams, E. (2006). Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/Innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz. Berlin u. a.: LIT.
- Fasching, M. S., Dresel, M., Dickhäuser, O. & Nitsche, S. (2010). Goal orientations of teacher trainees: Longitudinal analysis of magnitude, change and relevance. *Journal for Educational Research Online*, 2, 9-33. Verfügbar unter: <http://www.j-e-r-o.com/index.php/jero/article/viewFile/117/85> [27.7.2014].
- Fuller, F. F. & Brown O. H. (1975). *Becoming a teacher*. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education, II* (pp. 25-52). Chicago: The University of the Chicago Press.

- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521-569). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, W. & Hummrich, M. (2008). Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu – Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung* (S. 43-72). Wiesbaden: VS.
- Keller-Schneider, M. (2010). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2011). Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11 (1), 20-31.
- Košinár, J. (2013). Das Problem asymmetrischer Beziehungen für Kooperation im Referendariat. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schule* (S. 227-244). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Košinár, J. (2014a). Professionalisierungsverläufe in der Lehrerbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Opladen: Barbara Budrich.
- Košinár, J. (2014b). Die Bedeutung von Passungserfahrungen für Professionalisierungsverläufe im Referendariat. *Zeitschrift für Interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3 (3), 29-43.
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1981). Streßbezogene Transaktionen zwischen Personen und Umwelt. In J. R. Nitsch (Hrsg.), *Streß: Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (S. 213-259). Bern u. a.: Huber.
- Mayr, J. & Neuweg, H. G. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 183-206). Wien: LI.
- Nohl, A.-M. (2009). Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Rauin, U. (2007). Im Studium wenig engagiert, im Beruf schnell überfordert. Studierverhalten und Karrieren im Lehrberuf – Kann man Risiken schon im Studium prognostizieren? *Forschung Frankfurt*, 3, 60-64.
- Rauin, U. & Meier, U. (2007). Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In M. Lüders & Wissinger, J. (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 102-131). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (Hrsg.). (2007). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrer-gesundheit*. Bern: Huber.
- Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Schaefers, C. (2002). *Forschung zur Lehrerbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien*. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 24 (1), 65-90. Verfügbar unter:
http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3785/pdf/SZBW_2002_H1_S65_Schaefers_D_A.pdf [27.7.2014].
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In M. Jerusalem & R. Schwarzer (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 192-214). Weinheim: Beltz.
- Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A. (2007). *Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Tönjes-von-Platen, R. (2010). Zielorientierung und berufliches Belastungserleben bei Lehrern. Friedrich-Alexander-Universität, Erlangen-Nürnberg. Verfügbar unter: <http://www.opus.ub.uni-erlangen.de/opus/volltexte/2010/1929/pdf/BrittToenjesDissertation.pdf> [27.7.2014, nicht mehr frei zugänglich].

Type specific handling of challenges during the second phase of teacher training

As investigations since the 1970s show, a large number of teacher trainees feel stress. However, there are remarkable differences in their experiences. The longitudinal interview-based study "Processes of Professionalisation of Teacher Trainees" analyses based on eight cases their specific handling of challenges and stress during their teacher training time. By the documentary method a typification was done focusing on two dimensions. The results show a great difference between the types of "active handling", "avoiding" and "adaption" in the way they interpret and meet their challenges, as well as that only "active-handling" teacher trainees succeed in increasing their professionalism.

Keywords: handling challenges – professionalization – teacher training – typification

Autorin

Prof. Dr. Julia Košinár, Pädagogische Hochschule FH Nordwestschweiz, Institut Primarstufe.

Korrespondenz an: julia.kosinar@fhnw.ch